

Maset, Pierangelo

Die Kunstpädagogik, das Fremde und die Differenz

Olias, Günter [Hrsg.]: Musiklernen: Aneignung des Unbekannten. Essen : Die Blaue Eule 1994, S. 110-121. - (Musikpädagogische Forschung; 15)



Quellenangabe/ Reference:

Maset, Pierangelo: Die Kunstpädagogik, das Fremde und die Differenz - In: Olias, Günter [Hrsg.]: Musiklernen: Aneignung des Unbekannten. Essen : Die Blaue Eule 1994, S. 110-121 - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-103823 - DOI: 10.25656/01:10382

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-103823>

<https://doi.org/10.25656/01:10382>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<http://www.ampf.info>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipf.de
Internet: www.pedocs.de

Digitalisiert

Mitglied der


Leibniz-Gemeinschaft

**Musikpädagogische
Forschung**

**Günter Olias
(Hrsg.)**

Musiklernen

**Aneignung des
Unbekannten**



Inhalt

Vorwort	7
 Berichte über empirische Forschungsprojekte	
WILFRIED GRUHN Musiklernen — Der Aufbau musikalischer Repräsentationen	9
PETER LINZENKIRCHNER Forschungsprojekt „Wirkungsanalyse der Wettbewerbe Jugend musiziert“ — Ergebnisse einer Befragung von Teilnehmern der Wettbewerbe 1992	32
REINER NIKETTA, EVA VOLKE & STEFANIE DINGER Frauen lernen Rockmusik: Zur Evaluation der rocksie!-Workshops	54
DIETMAR PICKERT Musikalische Werdegänge von Amateurmusikern im Bereich der klassischen und populären Musik — ein Forschungsprojekt	69
 Gastvorträge	
KLAUS HOLZKAMP Musikalische Lebenspraxis und schulisches Musiklernen	87
PIERANGELO MASET Die Kunstpädagogik, das Fremde und die Differenz	110
 Forschungsbezogene Erfahrungen und Perspektiven	
GÜNTER KLEINEN Die Er-hu und andere chinesische Erfahrungen	122
GÜNTER OLIAS Von konfrontativer zu integrativer Musikdidaktik — Wege der Aneignung des Unbekannten	139

WOLFGANG MARTIN STROH	
Neue Musik szenisch interpretiert — am Beispiel „Wozzeck“	161
ANKE WESTPHAL	
Zu einigen Fragen der Geschlechtsspezifität musikalischer Leistungsmotivation	178
Programm der AMPF-Tagung 1993 an der Universität Potsdam	205

Die Kunstpädagogik, das Fremde und die Differenz

Wir leben in einer Zeit, in der das Fremde, Unbekannte immer mehr anwächst und das Vertraute eine unsichere Kategorie geworden ist. Man kann sich heute mit Hilfe von Technik weltweit als Zaungast fühlen und z. B. mit dem Satellitenfernsehen entlegenste Länder erreichen oder in Sekundenschnelle telefonisch mit Menschen in anderen Erdteilen verbunden werden, doch es ist ein trügerischer Eindruck zu glauben, daß wir das Fremde wahrnehmen, indem wir uns ihm per Medien annähern. Wir gehen mit ihm selbstverständlich um, aber wir verstehen es nicht, genauso wie wir die Geräte, das Zeug, mit dem wir uns die oder das Fremde in unsere Nähe holen, zumeist nicht verstehen.

Das Fremde ist am weitesten verbreitet, es ist die Regel, während das Bekannte oder Vertraute die Ausnahme ist. Man selbst kann zum Fremden werden, am Arbeitsplatz, in der eigenen Familie, ja sogar im eigenen Kopf. Ein Wort, ein anderes Gesicht, eine Information können das auslösen. Das Fremde steckt in uns, und man kann es kaum hintergehen. - Wer versteht sich schon selbst bis in das letzte verschlüsselte Detail?

Etymologisch läßt sich der Begriff des Fremden auf das im Neuhochdeutschen untergegangene Adverb „fram“, das im Sinne von „vorwärts“, „weiter“ und „weg“ Verwendung fand, zurückführen, das ursprünglich — als Adjektiv — „entfernt“, dann „unbekannt“, „unvertraut“ bedeutete. Im Englischen ist es als „from“ erhalten geblieben.

All das mag in Ihrem Ohr vertraut oder fremd klingen. Es versucht, Aspekte des Fremden zu umrahmen, eines Fremden, das sich niemals auf einen einfachen Begriff bringen läßt, weil wir in und mit der eigenen Fremdheit die anderen Fremden und Fremdheiten wahrnehmen müssen: — eine äußerst komplexe Lage.

Nach den schwerwiegenden fremdenfeindlichen Ausschreitungen in unserem Land erinnert man sich der gesellschaftlichen Bedeutung der Pädagogik, die ansonsten in den letzten beiden Jahrzehnten weder im öffentlichen Bewußtsein noch in den Etats der Finanzminister eine besondere Rolle gespielt hat. Jetzt soll sie eingreifen, Konzepte und Methoden entwickeln, um den Haß auf das Frem-

de, Unbekannte mit pädagogischen Mitteln auszutreiben. Doch auch die Pädagogik hat Schwierigkeiten mit der Behandlung des Fremden, es gibt nur zögerliche Versuche, — z. B. im Rahmen der „interkulturellen Bildung“ — umfassendere Konzepte zu entwickeln, und in den pädagogischen Lexika läßt sich ein Stichwort zum Fremden in der Regel nicht finden. An sich ist das verwunderlich, denn das Fremde ist in unserem Sprachraum gerade als bildungstheoretischer Faktor bereits von Hegel in der „Phänomenologie des Geistes“ und in der „Philosophischen Propädeutik“ nachdrücklich thematisiert worden. Hans Georg Gadamer hat diesen Aspekt der Hegelschen Philosophie treffend herausgearbeitet, er verdeutlicht einen wesentlichen Aspekt des Verhältnisses Fremdes/Bildung:

„Denn sich theoretisch verhalten ist als solches schon Entfremdung, nämlich die Zumutung 'sich mit einem Nicht-Unmittelbaren, einem Fremdartigen, mit etwas der Erinnerung, dem Gedächtnisse und dem Denken Angehörigen zu beschäftigen'. Theoretische Bildung führt so über das, was der Mensch unmittelbar weiß und erfährt, hinaus. Sie besteht darin, auch anderes gelten zu lassen zu lernen und allgemeine Gesichtspunkte zu finden, um die Sache, 'das Objektive in seiner Freiheit' und ohne eigennütziges Interesse zu erfassen. Eben deshalb führt aller Erwerb von Bildung über die Ausbildung theoretischer Interessen, und Hegel begründet die besondere Eignung der Welt und Sprache der Alten damit, daß diese Welt fern und fremd genug ist, um die notwendige Scheidung, die uns von uns trennt zu bewirken.“ (Hans Georg Gadamer, *Wahrheit und Methode*, Tübingen 1990, S. 19)

Das Fremde bringt also die Bildungschancen mit sich, auf die wir, die wir professionell damit beschäftigt sind, Bildungsprozesse auszulösen und zu vermitteln, angewiesen sind. Trotzdem existiert eine wahrnehmbare Scheu der Pädagogik vor dem Fremden.

Einen wesentlichen Grund hierfür sehe ich darin, daß die Pädagogik ihre Aufgabe hauptsächlich in der Bildung von Identitätskonzeptionen gesehen hat. Die Ideen der Selbstverwirklichung und der Einheit des Subjektes mit sich selbst sind in der Geschichte der Pädagogik vorherrschend gewesen. Das Fremde bekam entweder Platz als das Exotische, das mit der Brille der kulturellen Überlegenheit betrachtet wird, oder als das, was nur vertraut gemacht werden muß, das also dazu dienen soll, zu sich selbst zu kommen, wie es auch in Hegels Konzeption angelegt ist. Hierbei wird das Fremde unter dem Zeichen des Eigennutzes verstanden. Was ist aber mit dem Fremden, das sich genau dem entzieht, das man nicht vertraut machen kann, weil es eine radikale Andersheit verkörpert? Dafür gab es bisher kaum Raum in pädagogischen Überlegungen. Das verwun-

dert keineswegs, denn auch die modernsten Konzeptionen sind darauf angelegt, immer wieder Identifikationsmuster zu schaffen, ja man versteht identifizierbare Elemente als Grundlage für die Motivation der Schüler. So wird z.B. im schülerorientierten Unterricht der lebensweltliche Bezug zum Lernenden als Basis der Lernmotivation verstanden, das heißt aber nichts anderes, als daß die Identifikation mit dem Selbst immer wieder neu erzeugt werden muß. Es erscheint mir als fragwürdig, ob dies noch eine zeitgemäße didaktische Perspektive sein kann, denn — ich möchte es noch einmal wiederholen — das Fremde wächst, und: wir werden es in jedem Fall aushalten müssen. Das Wort „aushalten“ mag in diesem Zusammenhang negativ klingen für den, der stets die harmonisierende Integration des Fremden im Blick hatte. Damit ist gemeint, daß es gerade auch da, wo es nicht integriert werden kann und auch kein Verständnis möglich ist, ohne Feindschaft ertragen werden kann. Das ist nicht so selbstverständlich, wie es klingt. Denn bisher waren wir gewohnt, das Fremde aus der Perspektive des Exotischen oder der der Integration zu betrachten, was wesentlich leichter fällt, weil damit immer der Nutzen für das Eigene verbunden ist.

Die musischen Fächer können in besonderer Weise dazu beitragen zu lernen, das Fremde auszuhalten. Und zwar, weil in ihnen die Möglichkeit besteht, im Kontakt mit Fremdheiten in der Kunst, sich in ein Übungsfeld zur Erfahrung des Fremden zu begeben.

Für Kunstlehrerinnen und -lehrer ist es oft eine enttäuschende Erfahrung, festzustellen, daß ein im Unterricht präsentiertes Kunstwerk von den Schülerinnen und Schülern mit heftigster Ablehnung wahrgenommen wird. Dies trifft im besonderen Maß auf abstrakte Kunst zu. Der größte pädagogische Fehler wäre es m.E., hier umzufallen und beim nächsten Mal ein Kunstwerk zu präsentieren, das „leichter“ zugänglich ist. Vielmehr muß verdeutlicht werden, daß der Weg zur abstrakten Kunst kein so einfacher sein kann, bei dem man unmittelbar zu reagieren in der Lage wäre. Der Weg zu ihr führt nur über Information und beunruhigende, neue Erfahrung. Dieser muß man sich aussetzen lernen.

In der Kunst wird man regelmäßig mit Fremdheiten konfrontiert, die nicht nach Identifikation oder Vertrautmachung trachten, sondern über die man etwas wissen muß, um sie erfahren zu können. Wenn man den Gang der Kunst in diesem Jahrhundert verfolgt, stößt man überall auf Kunst, die abgelehnt, verfemt, zensiert wurde. Von Adorno stammt der Satz: „Fremdheit der Welt ist ein Moment der Kunst, wer anders denn als Fremdes sie wahrnimmt, nimmt sie über-

haupt nicht wahr.“ (Theodor W. Adorno, *Ästhetische Theorie*, Frankfurt 1973, S. 274).

Die musischen Fächer haben eine besondere Verantwortung zu übernehmen hinsichtlich dieser Fremdheiten, innerer wie äußerer, wobei es naheliegt, daß zur Bewältigung der äußeren Fremdheiten ein reflexiver Zugang zu den inneren vonnöten ist. Diese können im bildnerischen Prozeß erfahren und erprobt werden, in dem man sich selbst als ein anderer kennenlernen und erkunden kann, was man noch nicht von sich wußte. Man holt Ideen „aus sich heraus“, kommt auf unvermutete Lösungen durch die Kombination verschiedener Teile oder erprobt zum Beispiel ein Material, mit dem man noch keine Erfahrungen gemacht hat oder lernt, einen Blick auf eine Sache zu werfen, der diese in völlig anderem Licht erscheinen läßt. Die Frage ist natürlich immer, welche Formen des Unterrichts es ermöglichen, die Erfahrung der eigenen Fremdheit und die der Fremdheit der/des Anderen zu machen.

Eine andere, wesentlich schwierigere Frage ist, wie man das Fremde vermitteln kann, ohne es zu vereinnahmen. Meines Erachtens haben die Jugendlichen dafür einen möglichen Schlüssel bereits parat: Viele Jugendliche beschäftigen sich mit ästhetischen Objekten und Techniken aus fremden Kulturen, man denke nur an Spielfilme, Videos, Pop-Songs oder auch an Kleidungs- und Schmuckstücke. Bezeichnend finde ich, daß sie dabei die Ausdrucksformen nicht übersetzen, also z. B. einen Rap-Song ins Deutsche übertragen, sondern Sätze aus ihm in der Originalsprache verwenden und damit sich selbst zum Medium einer fremden Botschaft machen. Ebenso werden dabei Gesten und Kleidungsstile übernommen und möglichst „echt“ wiedergegeben. Die fremde Kultur — oder Teile bzw. Ausschnitte aus ihr — wird dabei nicht problematisiert und damit anzugleichen versucht, sondern wiederholt und aufgeführt. Der Zugang dazu erfolgt über den Reiz, den die fremde Kultur ausstrahlt, um wiederum Hegel zu zitieren: „Das Fremdartige führt das anziehende Interesse mit sich, das uns zur Beschäftigung und Bemühung lockt ...“ (G.W.F. Hegel, *Nürnberger und Heidelberger Schriften*, Werke Bd. 4, Frankfurt 1986, S. 321).

Ich denke, daß die Jugendlichen Performanzen des Fremden aktualisieren, wobei sie sich spezifischer Folien bedienen, die das Fremde so authentisch und unverständlich wie möglich belassen.

Interessant ist die Technik, fremde Ausdrucksweisen medial vorstellig werden zu lassen, ohne sie durch Übersetzungsleistungen — oder auch durch Urteile —

in ihrer Fremdheit zu beschneiden. *Es wird etwas aufgeführt, statt mitgeteilt.* Die Fremdheit wird nicht durch Teilhabe an einem gemeinsamen Nenner reduziert.

Diese jugendkulturelle Praxis ist von der Pädagogik noch nicht deutlich genug erkannt worden. Ich sehe darin einen Baustein zum Aushalten des Fremden, trotz der Einwände hinsichtlich von wirtschaftlichen Strategien, die häufig hinter den Jugendkulturen stehen. Aber darin gehen sie eben nicht auf, und ich möchte pointiert behaupten, daß es internationale Produktmarken gibt, die durchaus etwas für die Völkerverständigung tun und getan haben.

Zusätzlich zu diesen Strategien muß aber ein neues Verständnis vom *Selbst* angepeilt werden, das einerseits die Differenz des Eigenen gegenüber dem Anderen vermittelt, andererseits aber die Vielfältigkeiten und Differenzen des Anderen ohne jeden Integrationsanspruch wahrnimmt.

Man kommt dabei aber nicht an einem neuen Subjektverständnis herum, oder besser gesagt: an einem wiedergefundenen. Aus einer Bibliotheken füllenden Debatte um das Subjekt möchte ich Ihnen einige wenige Positionen in Erinnerung rufen, die für unseren Zusammenhang relevant sind.

Es rückt immer klarer in den pädagogischen Horizont, daß das Subjekt nicht mehr als eine autonome in sich homogene Einheit beschrieben werden kann. Diese Position teilen heute so gegensätzliche Ansätze wie z.B. die von Käte Meyer-Drawe (*Illusionen von Autonomie*, München 1990) und Karl-Josef Paz-zini (*Bilder und Bildung*, Münster 1992).

Die traditionelle pädagogische Theorie hatte — von der Prämisse eines fixen Subjektes ausgehend — eine Immanenz produziert, die universalistische Aussagen von erheblicher Reichweite zu entsenden in der Lage war. Dabei stellte das Subjekt das Element dar, von dem aus eine fiktive Einheit gedacht wurde. Diese Einheit herzustellen, erforderte einen hohen Energieaufwand. Es ist das Anstrengendste, Aufwendigste, Kontrollintensivste, weil an jedem Koordinatenpunkt der Subjektachsen eine Mannigfaltigkeit lauert, die jederzeit bereit ist, sich in auseinanderstrebende Richtungen aufzuspalten, und das gerade auch in der Bildung, die konstitutiv ist für unser Selbstempfinden. Die Ausdifferenzierung heutigen Wissens führt zwangsläufig immer mehr in die differenten Spezifika. Heute ist keine Einheit des Wissens mehr denkbar, es ist schwierig geworden, sich auch nur in einer Fachdisziplin annähernd umfassend auszukennen. Verschiedene Wissenstypen konstituieren sich systemfunktional und untergraben von sich aus die Einheit der Bildung. Jedes Subjekt ist auf die Kombinationskompetenz seiner dynamischen Bildungssegmente angewiesen. — Jetzt

sprechen wir bereits von einem Subjekt, das sich in verschiedenen Aktualisierungen realisiert. Zoll und Mitarbeiter (*Nicht so wie unsere Eltern! — Ein neues kulturelles Modell?* Opladen 1989) berichten über eine „Flüssigkeit der psychischen Struktur“ als Folge der Ausdifferenzierung moderner Gesellschaften, wobei gerade junge Menschen das Offene und Unabgeschlossene verschiedener Identitätsangebote in Anspruch nähmen. Und bei Gerhard Schulze heißt es schließlich: „Das Subjekt ist konstitutionell doppelbödig, wobei der zweite Boden, die Selbstreflexion, wiederum reflektiert werden kann, ebenso die Reflexion der Reflexion usw.“ (*Die Erlebnisgesellschaft*, Frankfurt/New York 1992, S. 45). — Dies sind aktuelle Befunde. Jetzt möchte ich Sie aber noch an eine in unserem Zusammenhang äußerst wichtige Passage aus Kants „Kritik der reinen Vernunft“ erinnern, die in einem komplexen Gedankengang darlegt, in welcher Weise das Subjekt als konstitutiv gespalten angesehen werden kann:

„Wenn das Vermögen sich bewußt zu werden, das, was im Gemüte liegt, aufsuchen (apprehendieren) soll, so muß es dasselbe affizieren, und kann allein auf solche Art eine Anschauung seiner selbst hervorbringen, deren Form aber, die vorher im Gemüte zugrunde liegt, die Art, wie das Mannigfaltige im Gemüte beisammen ist, in der Vorstellung der Zeit bestimmt, da es denn sich selbst anschaut, nicht wie es sich unmittelbar selbsttätig vorstellen würde, sondern nach der Art, wie es von innen affiziert wird, folglich wie es sich erscheint, nicht wie es ist.“ (*Kritik der reinen Vernunft*, Hamburg 1990, S. 90)

Diese Passage hat weitreichende Folgen, denn sie führt uns zu ganz aktuellen Reflexionen: Meine unbestimmte Existenz kann nur in der Zeit bestimmt werden, da das rezeptiv-phänomenale Subjekt in der Zeit erscheint. Der Bezug des Ichs auf sich selbst setzt damit bereits eine innere zeitliche Verschiebung, eine Gespaltenheit voraus. Gilles Deleuze hat diesen Aspekt der Kantischen Philosophie eingängig entfaltet:

„Für Kant handelt es sich um die Form der Zeit im allgemeinen, die den Akt des *ichs* und das *Ich* unterscheidet, dem dieser Akt sich zuschreibt: eine unendliche Abwandlung (Modulation) und keine *Form* mehr. So geht die Zeit ins Innere des Subjekts ein, um in ihm das *Ich* und das *ich* zu unterscheiden. Es ist die Form, in der das *ich* das *Ich* affiziert, das heißt die Art, in der der Geist sich selbst affiziert. In diesem Sinn erscheint die Zeit, eine unwandelbare Form, die nicht mehr durch die einfache Sukzession definiert werden kann, als die *Form des Inneren* (innerer Sinn) (...). Form des Inneren bedeutet nicht nur, daß die Zeit uns innerlich ist, sondern daß unser Inneres uns selbst unentwegt spaltet, uns fortwährend entzweit: Eine Spaltung, die nicht bis zum Ende gelangt, da die Zeit kein Ende hat.“ (Gilles Deleuze, *Kants kritische Philosophie*, Berlin 1990, S. 11)

Wir könnten uns den Begriff des Subjektes positiv als eine modale Konstellation von Mannifaltigkeiten vorstellen, die durch unabschließbare Differenzdynamiken funktioniert. — All das legt nahe, daß die Bildung eines völlig kontinuierlichen, linear sich entwickelnden Subjekts heute nicht mehr als pädagogische Aufgabe angesehen werden kann. Vielmehr erscheint es vonnöten, die unterschiedlichen Individualitätssegmente, derer sich die Subjekte bedienen und die sie auch benötigen, um sich in einer hochtechnisierten Gesellschaft zurechtzufinden, in das Zentrum pädagogischer Reflexion zu rücken. Zur Projektierung dessen schlage ich den Begriff *dividuelles Subjekt* vor, um die vorgängigen Differenzen, die die Transformationen der Subjekte bewirken, in Rechnung zu stellen.

Viel eindeutiger als der innere Zustand des Subjekts sind seine praktischen Explikationen. Diese verlaufen in der Ausübung von Designationsprozessen, die entsprechend seiner Wunschstruktur unterschiedliche Funktionen haben. Innere Differenzen bringen spezifische Designationen hervor. Jedes Subjekt hat bereits einen Blick, eine Handschrift, eine Gestik, einen Geruch, etc. Im Kunstunterricht können diese Potentiale vor jeder Wissensvermittlung für ästhetische Prozesse eingesetzt werden, denn die Linie, die ein Wesen zieht, ist zumindest auf den zweiten Blick höchst individuell, insbesondere, wenn diese Linie wiederholt werden soll. Jeder verfügt über das Potential, Zeichen hervorbringen, dieses Vermögen muß in seiner möglichen Bedeutung für den Unterricht noch deutlicher erfaßt werden: Man kann gar nicht an dem Faktum vorbei Ästhetisches produzieren, daß in ästhetischen Zeichen Elemente oder Ebenen vorhanden sind, die produktiv hinsichtlich von Perzeptionen wirken. Im zutiefst Subjektiven zeigt sich damit ein Allgemeines. Zudem existieren Zeichen nicht an und für sich, sie richten sich an ein wahrnehmendes Subjekt, der Designationsprozeß hat stets eine Vermittlungsebene.

Ich möchte nun Beispiele von ästhetischen Objekten bzw. Manifestationen zur Sprache bringen, die in diesem skizzierten Zusammenhang stehen und weiterführende Impulse beinhalten. Zunächst ein Beispiel, das in Ihr Fachgebiet fällt. Am 16.9.93 zeigte der Fernsehsender „arte“ unter dem Titel „Singing in the Rennes“ einen Film von Pascal Signolet aus dem Jahre 1992. In jenem Jahr fand in der bretonischen Stadt Rennes das Musikfestival „TRANSMUSICALES“ statt, das vor allem die zeitgenössische amerikanische Avantgarde präsentierte. Unter anderem trat die Gruppe SUICIDE, von Alan Vega und Martin Rev, auf, die seit Ende der siebziger Jahren für eine Fusion von Minimal-Music und Industrialklängen mit Neopsychedelia gesorgt hat. Deren Programm wurde von

mehreren Discjockeys der Detroit-er Techno-Szene, die mittlerweile einen eigenen, typischen Sound entwickelt hat, unterstützt, was heißt: die DJ's traten einfach in den Stücken der Gruppe SUICIDE mit auf und brachten eigene — improvisierte — Klänge ein. Nach dem Auftritt wurde einer der DJ's, die alle mit Wollmasken verhüllt waren, vom Regisseur des Filmes interviewt. Der DJ sagte, nach den Intentionen seiner Musik befragt, ohne die Wollmaske abzunehmen: „Techno ist eine Musik, die kein Gesicht hat, deshalb habe auch ich kein Gesicht. Diese Musik strömt aus, sie wird irgendwo aufgenommen und weitergegeben, aber sie kennt kein Gesicht.“

Hier artikuliert sich eine andere Explikation von Kreativität und Subjektivität: das Subjekt transformiert sich selbst, es wird zu einer Art Schnittstelle durch die Arbeit/das Lernen an und mit der besonderen Form, die im dargestellten Fall eine von den Bedingungen und Möglichkeiten der High-Tech gekennzeichnete ist. Wenn man hier kulturkritisch etwa mit Adornos „Regression des Hörens“ argumentierte, käme man nicht weit und würde der Fremdheit einer spezifischen kulturellen Praxis das Existenzrecht entziehen. Uns stellt sich vielmehr die Aufgabe, solchen Fremdheiten nachzugehen, um zu erfahren, welche bildende Elemente sie hervorbringen vermögen. Natürlich muß man dabei die eigene kulturelle Spurung gelegentlich zum Wanken bringen.

Die nächsten Beispiele sind in Berlin entstanden, und zwar im Rahmen des „Kunst-Werkstatt-Experiments“, das in diesem Jahr (1993) das Thema „Fremdes“ hatte. An den Werkstätten beteiligten sich einmal im Jahr Schülerinnen und Schüler aus ganz Berlin, die jeweils kurz vor den Sommerferien eine Woche lang in der Jugendkunsthochschule ATRIUM in Reinickendorf zusammenkommen und dort mit Hilfe von Künstlern und Pädagogen ästhetische Projekte entwickeln und Ideen realisieren. Ich habe Ihnen drei Beispiele aus dem Bereich Druckgrafik mitgebracht. Das Fremde wurde in der Werkstatt, in der die folgenden Arbeiten entstanden sind, unter dem Aspekt „Experimente zum Thema Figur und Spannung“ thematisiert. Das Material, die Linolplatten, begünstigt grundsätzlich eine betont expressive Linienführung. Die Form wird realisiert, indem man mit einem Messer Teile der nachgebenden Fläche ausschneidet. Es ist also ein Prozeß der Reduktion der ursprünglichen Fläche, man muß quasi die unförmige Einheit der Linolplatte reduzieren und dadurch differenzieren, um zur Form zu gelangen. Beim ersten Beispiel ist das eigene Antlitz von der Erfahrung des Fremden gekennzeichnet. Es weist Sektoren auf und ist in zwei Seiten gespalten. Auf der dunklen Seite sorgen dynamische Linienstrukturen für Un-

ruhe. Gespaltenes Selbst: Das Subjekt wird sich selbst zum Objekt und erscheint als Maske. Es entzieht sich der Berührung der eigenen Hand, die das fremdgewordene Selbst zu fassen versucht.

Das zweite Beispiel zeigt zwei verschiedene Arbeiten, in denen das Ich direkt mit dem Fremden konfrontiert wird. Hier wirkt das Fremde als eine äußere Kraft auf das Selbst. Obwohl es in seiner Form eher bedrohlich wirkt, bleibt das Ich gelassen, es hält das Fremde in seiner Spannung aus, ohne sie zu entschärfen oder aktiv zu werden.

Im dritten Beispiel, das die Geschlechterdifferenz behandelt, wird das Fremde überbrückt, durch die Verbindung der Zungen. Das, was das Fremde zwischen den beiden Figuren war und ist, wird als dritte, dunkle Figur dargestellt. Die Beziehung vom Selbst zum Anderen wird hier als Relation zwischen Hintergrund und Figur dargestellt. Das Fremde erscheint als der Hintergrund, der Zwischenraum, der das Eigene als (helle) Figur erst sichtbar macht. Es erscheint aber nicht als reiner Hintergrund, sondern formt sich selbst wieder zu einem Gesicht, konstituiert sich also in der Ambivalenz seiner Anwesenheit. Das Fremde weint. Und dazu fallen Ihnen sofort andere Interpretationen ein. Indem ich meine zugeordnet habe, identifizierte ich mit dem, was mir zur Verfügung steht. Ich schränkte also Komplexität ein, um kleine Klarheiten zu gewinnen. Komplexität, die diese Schülerarbeiten aufweisen.

Es entsteht eine Figur der Komplexität des Themas, wenn man sich die drei Bilder als eines vorstellt.

Pierangelo Maset
Lindenweg 7
23858 Reinfeld



Abb. 1



Abb. 2



Abb. 3